

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 15, N° 17 Enero – Junio 2017

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 225 - 243

La política de inclusión en Chile, tensiones desde una perspectiva identitaria

Inclusion policy in Chile. Tensions from an identity perspective

Soledad Cid Rodríguez*

Resumen

La actual política de inclusión educativa chilena, es un marco de acción que ofrece interesantes posibilidades para la convivencia en diversidad. Sin embargo, simultáneamente es una condición de tensión y conflictividad al interior de la vida de escuela. Especialmente, desde una perspectiva crítica de la cultura, es un factor de posible desmantelamiento de los materiales culturales que han conformado históricamente el sustrato desde donde los sujetos docentes han conformado su identidad, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. En este contexto, a riesgo de pecar de ingenuidad antropológica pareciera necesario generar condiciones de reposicionamiento y de reconstrucción de dichas identidades si se desea favorecer la instalación de las nuevas prácticas que esta política propugna. El presente artículo, desde una perspectiva socio antropológica propone el debate respecto a las tensiones que significa esta política y los retos, en términos de acompañamiento que deben ser enfrentados al plantearse el tránsito de la escuela actual a una escuela efectivamente inclusiva.

Palabras claves: inclusión educativa, cultura escolar, identidad docente, transformación sociocultural.

Abstract

The current policy of Chilean educational inclusion, is a framework that offers interesting possibilities for coexistence in diversity. However, simultaneously it is a condition of tension and conflict within of the school life. Especially, from a critical perspective of culture, it is a factor of possible dismantling of cultural materials that have historically shaped the substrate subjects where teachers have formed their identity, both from an individual and collective perspective. In this context, the risk of sin of anthropological naivete seems necessary to create conditions repositioning and reconstruction of these identities if desired favor the installation of new practices advocated this policy. This article, from an anthropological and sociological perspective partner proposes the debate on the tensions that means this policy and challenges in terms of accompaniment that must

* Universidad Central, Santiago de Chile; e-mail: solcidr@gmail.com

Fecha de Recepción: 15 octubre 2016

Fecha de Aceptación: 11 abril 2017

be addressed when considering the transition from actual school to effectively present inclusive school.

Keywords: educational inclusion, school culture, teacher identity, sociocultural transformation.

1. EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN CHILE

Los acuerdos internacionales vigentes en Chile permiten asumir la calidad de la educación, al menos en términos generales, como la condición de los procesos formativos que permitan la incorporación de los integrantes del entramado social a los códigos y comprensiones socio-culturales, en miras a favorecer su participación digna y activa en la sociedad, pudiendo con ello, aportar de forma real al mejoramiento permanente y efectivo de la convivencia democrática (UNICEF, 1994; UNESCO, 1990), lo que ha sido también extensamente trabajado en documentos especializados en el tema (UNESCO-OEI, 2005; Delors 1996; UNESCO/UNICEF, 2008, entre otros). Si bien estudios recientes (Muñoz, 2011) demuestran que no se ha logrado un desarrollo ideal en el tema a nivel de Latinoamérica, en Chile se han desarrollado lineamientos en política pública que intencionan aportar al mejoramiento de la equidad en el proceso formativo (ver por ejemplo MINEDUC-Chile, 2012; 2016a; 2016b, 2016c).

A partir de normativas previamente señaladas en Chile se ha establecido, en relación al ámbito de la educación, que las acciones de discriminación arbitraria corresponden a:

Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la

orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (MINEDUC-Chile 2012).

Dado lo anterior se asume que las decisiones de los establecimientos educativos deben considerar no vulnerar el derecho a la educación del estudiante por ninguna de las causales señaladas.

Lo anterior debería favorecer la generación de un clima en los establecimientos educativos, que permita la constitución de condiciones favorables al aprendizaje de los estudiantes, considerando los factores que han establecido las investigaciones actuales en torno al logro educativo (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernandez y García 2007; UNESCO, 2010; UNESCO-OEI, 2005; UNESCO, 2013; López, Julio y Morales, 2011, entre otros) y su vínculo con el clima escolar, así como a la generación de experiencias educativas que favorezcan el aprendizaje en diversidad y la valoración de espacios sociales integradores (UNESCO, 2013; Talou, Borzi; Sánchez, Borzi y Talou 2010; Valenti, 2009, entre otros).

En lo específico al interior de la normativa emitida por el Ministerio de Educación de Chile, respecto a la operación de los establecimientos educativos, se ha determinado la realización de procesos de gestión, con apoyo de financiamiento a través de la Subvención Especial (MINEDUC-Chile, 2008 y sus afinamientos posteriores), orientando el mejoramiento permanente del trabajo educacional, a través de los Planes de Mejora. En el marco de dichos Planes se establece el espacio, al interior del sub eje de convivencia, para la instalación de lineamientos que permitan al establecimiento avanzar en el logro de experiencias educativas favorecedoras de la inclusión.

Al respecto las investigaciones nos señalan, por una parte, que aún tenemos importantes tensiones y barreras que superar, para lograr una cultura inclusiva en nuestros establecimientos, pero al mismo tiempo, nos entregan interesantes pistas a reflexionar. Por ejemplo, Urbina (2013) respecto a las

teorías implícitas de docentes en relación a la inclusión educativa establece la existencia de ejes organizadores que los llevan a dar un importante peso al papel de las diferencias individuales en los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por sobre el propio rol del docente. Sin embargo, al mismo tiempo, los docentes presentan una valoración positiva a la innovación y la mejora permanente del propio hacer, así como del trabajo colaborativo siendo lo que la autora denomina “ética del cuidado”, en tanto preocupación por el bienestar emocional y general del otro, un elemento de la cultura escolar que potenciaría el trabajo educativo inclusivo. Por su parte Liñan y Melo (2013), también sobre teorías implícitas en relación ahora a integración, nos indican que la mayoría de los docentes valora positivamente el trabajo con el enfoque de NEE, presentando una orientación, que la autora denomina, de “comprensión pedagógica”, en la que se expresa un interés por el aprendizaje efectivo del estudiante, desde la perspectiva de la valoración de dicho estudiante en tanto sujeto.

Respecto a las representaciones de docentes sobre inclusión educativa, Morales (2011) y Gallo (2010), señalan la existencia de valoraciones positivas. Sin embargo, en la última investigación se indica que los docentes perciben obstáculos en el propio colectivo docente en el que se presentarían concepciones sobre normalidad, normalización y anormalidad, que dificultarían la construcción de escuelas inclusivas. Los docentes participantes en esta investigación consideran que entre sus colegas hay falta de claridad entre integración e inclusión, así como debilidades en el manejo de herramientas conceptuales y técnicas para el abordaje del trabajo en inclusión y débil formación inicial para el trabajo con estudiantes con NEE.

Muy cercano a los hallazgos anteriores, en una investigación previa, del año 2005, Tenorio establecía la existencia de opiniones positivas frente a la inclusión, aun cuando los docentes la percibían como un reto de difícil logro,

debido a dificultades relativas a la gestión escolar y la formación docente. En una investigación más cercana temporalmente, Carreira el año 2014 establece una correlación positiva entre el nivel formativo y los años de experiencia de los docentes, con los niveles de auto confianza para el trabajo con estudiantes con NEE. En esta investigación se detecta que los docentes más jóvenes muestran mayores niveles de preocupación y muestran sentimientos menos positivos respecto a los procesos de inclusión que sus pares mayores.

En un panorama distinto, Teresa Rojas el año 2005, en su tesis doctoral en relación a las racionalidades de actores educativos respecto a la equidad educativa señala, entre sus principales resultados, que los docentes establecen un correlato entre las condiciones de las familias y las posibilidades de equidad educativa, siendo entendida la familia, en los casos de establecimientos con buenos resultados, como un apoyo al estudiante y la escuela y, en cambio, como un obstáculo en los casos de establecimientos que presentan malos resultados. Ríos indica que no se percibe en los docentes una racionalidad relativa al impacto posible de la escuela en la familia. Finalmente, la investigadora señala que en el discurso docente existe un fuerte correlato entre condiciones de equidad educacional y posibilidades de selección académica de los estudiantes, considerando que los derechos de los estudiantes con mejores expectativas de logro podrían ser afectados, negativamente, con la presencia de pares con menores velocidades de aprendizaje.

Al revisar el panorama de resultados investigativos, brevemente bosquejado, surge desde la perspectiva de las construcciones identitarias, la relación más o menos problemática, entre un nosotros, conformada por los docentes y el mundo institucional de la escuela, con un ellos o “los otros” conformado por el estudiante y su familia. Surge así un primer elemento que requiere reflexión al pensar en el tema de la inclusión educativa y que debe ser considerado en el marco de los retos y tensiones para el trabajo inclusivo en la

escuela. Este primer elemento, relevado desde la mirada del análisis crítico de la cultura, releva construcciones culturales e identitarias que conforman el marco y deslinde entre ese nosotros y esos otros, sustentado en materiales simbólicos que se han puesto históricamente a disposición del sujeto docente para la construcción de su identidad profesional, tanto desde el plano individual como colectivo. En este contexto se debe considerar, también, la forma en que dichos materiales son tensionados, fortalecidos, o desechados desde el contenido simbólico que opera desde la propuesta de inclusión educativa. Por último, se requiere reflexionar, los aportes y ofertas de nuevos materiales simbólicos que se ponen a disposición de los integrantes del mundo de la escuela, desde el marco de esta nueva oferta emanada desde la política pública, para la reconstrucción de sus marcos identitarios y si dicha oferta es susceptible de ser asumida e integrada por los sujetos docentes, de forma efectiva, activa y sana.

2. LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LA ESCUELA, UN CAMPO DE POR SI TENSIONADO

Como un primer elemento para iniciar la reflexión respecto a la tensión que pudiera significar la propuesta de la educación inclusiva desde el ámbito identitario, y los aspectos que los sujetos que conforman la escuela deberían abordar y superar, para el buen logro de experiencias educativas inclusivas, debemos bosquejar la noción de cultura y en especial de cultura escolar, asumiendo para ello la perspectiva del análisis crítico de la cultura (Vergara, 2010)

Estamos entendiendo cultura en tanto una “urdiembre de significados y sentidos en los que el sujeto se encuentra inserto” (Geertz, 1973, p. 20), de forma tal que la entendemos como un documento público, que no corresponde a un ámbito meramente cognitivo ni individual, si no con carácter de colectivo y que se encuentra conformado por una diversidad de estructuras conceptuales complejas. De tal manera que muchas de dichas estructuras se encuentran

superpuestas o enlazadas entre sí, siendo muchas veces no explicitadas entre los habitantes de ese mundo cultural y abarcando procesos sociales tanto de producción, circulación como de consumo de la significación y sentidos de la vida social (García-Canclini, 1997), con carácter histórico, localizado y simultáneamente colectivo e individual.

Asumimos que en el caso de las instituciones con condiciones históricas de enclave socio cultural específico, como es el caso de la escuela, dicha cultura y sus contenidos simbólicos y operativos, sufren una suerte de sedimentación a lo largo del tiempo, generando una tradición particular al interior de cada establecimiento (Viñao, 2002). Entre los elementos que conforman estos contenidos se encuentran los saberes de los docentes que constituyen cada institución educativa (Carpio, 2015).

Al interior de este espacio cultural las conformaciones discursivas son el producto de semantizaciones particulares que, con matices, construyen espacios de comprensión y reconocimiento mutuo para los integrantes del cada establecimiento específico. Así la conformación discursiva, a partir de la que los integrantes de una comunidad educativa, constituyen un mundo compartido, se instala, como nos dice Gadamer (1991), en el marco de la construcción de un acuerdo, que devenga en sentidos compartidos y que permite la existencia de diferenciaciones entre una comunidad y otra, aun cuando los conceptos aparezcan inicialmente los mismos, encontrándose este acuerdo sostenido en lo que esa comunidad considera bueno y correcto a partir de construcciones históricas de esa comunidad particular.

Ahora bien, el mundo de la escuela se puede entender como un espacio societal normalmente transitado por tensiones internas y externas, correspondiendo, muchas veces, a las del plano externo, los marcos regulatorios de la política pública. Lo anterior puesto que estas orientaciones implican, en muchas ocasiones, replanteamientos y reorganizaciones de la vida cotidiana de

ese espacio societal. Tensiones que, enfocándolas desde la noción de hibridación propuesta por la García Canclini (2001) desde la Antropología, pueden ser entendidas como el surgimiento de condiciones históricas y sociales específicas que se vivencian en tanto coacciones del entorno societal hacia una comunidad cultural, en este caso la escuela y su cultura, construyendo y reconstruyendo entramados simbólicos de forma no siempre consistente internamente.

3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA NUEVA TENSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LA ESCUELA

Dicho lo anterior al pensar la experiencia de la hibridación de la cultura de la escuela, teniendo como escenario, la presencia de la propuesta-mandato de la inclusión deberíamos asumir que las construcciones discursivas que de este encuentro se construyan al interior de la escuela serán siempre reconstrucciones en las que las significaciones previas estén presentes y por lo tanto al hablar solo del enunciado “inclusión”, para optar por el ejemplo más evidente, lo hablado desde el mundo de la escuela no estará connotado, necesariamente, desde los enunciados propuestos-impuestos desde los niveles que han planteado la apuesta que implica la política desarrollada al respecto. Asumir que pueda existir una connotación idéntica desde el mundo de la escuela y desde quienes han planteado la política pública es jugar con una apuesta, al menos inocente, desde la perspectiva epistemológica y no aceptar lo que Derrida (1972) nos indica respecto a que ningún elemento de un discurso puede referir solo a aspectos presentes de forma evidente en la cotidianidad, si no que más bien hay un espacio de interjuego entre cada elemento del discurso y otro que constituyen la cadena simbólica que una determinada comunidad ha ido conformando en su desarrollo social. En otras palabras, asumir que la noción de inclusión será semantizada desde el mundo societal de la escuela, y por tanto desde los sujetos que la conforman, con las mismas significaciones esperadas en la comunidad de especialistas externos a la escuela, es caer en un

error epistemológico. No hacerse cargo que la internalización de dicho mandato-propuesta significa la reconstrucción de cadenas de significados que operan desde una construcción histórica al interior de la vida de la escuela, y con ello implica la deconstrucción de vínculos simbólicos que afectan las conformaciones identitarias subjetivas, es, a lo menos, una ingenuidad antropológica.

Ahora bien, transversalizando a cada cultura escolar, específica e histórica de un espacio particular, se encuentra una gramática escolar, correspondiente a las formas de hacer que son prototípicas del mundo de la educación, las que incluyen prácticas cotidianas que conforman hitos de auto reconocimiento que permiten a los integrantes de los diversos espacios educativos reconocerse en tanto parte de un colectivo más amplio y dotando de inteligibilidad al entramado que se ha denominado “mundo educativo” para todos quienes habitan ese espacio societal. Entre los elementos de esa gramática de la escuela se encuentra lo que Foucault denomina normalización, que corresponde a la conformación de una comprensión de lo normal construida en occidente de forma histórica desde el enmarcamiento del estado, que opera desde la definición de lo anormal, correspondiendo, esta última, a la categoría de individuos a los que se enajena del acceso al mundo de lo social en condiciones de similitud al resto de sus integrantes (Foucault, 1999).

De esta forma el sujeto docente se conforma, en la cotidianidad de la escuela, a partir de la presencia de un trasfondo que permite la generación de disposiciones que resultan consistentes o sensibles con las reglas que operan desde la gramática y la cultura escolar, sin que por ello el sujeto conozca o apruebe de forma explícita dichas reglas o haya decidido operar según las mismas. Es más bien parte de las funciones del trasfondo y no parte de una adscripción consciente del sujeto a dichas normas o al actuar según las mismas, entonces, podemos asumir, siguiendo a Merleau-Ponty (2006), que cada sistema

social, entre ellos la escuela, es un sistema simbólico, al que cada sujeto se incorpora sin que tenga necesidad de concebir el todo de dicho mundo simbólico y sin embargo logra participar y reconocerse en ese espacio y ser reconocido por los demás integrantes de ese espacio social, constituyendo su pertenencia a dicho espacio en tanto participa de las operaciones y distinciones que conforman ese mundo simbólico.

En este marco nos parece que el concepto de identidad docente requiere una puesta en escena, en tanto espacio conceptual que nos permite comprender el vínculo entre el sujeto y la cultura nos ofrece gran utilidad. Sin embargo, acá, debemos aclarar que parece de relevancia indicar que las nociones de cultura e identidad no pueden ni deben ser entendidas en tanto sinonimia, pero sí que ambas se encuentran íntimamente enlazadas siendo la identidad el resultante personal y grupal de la cultura conformada en experiencia de transferencia y reconstrucción permanente (Vera, Rodríguez y Grubits, 2009).

Sin embargo es necesaria una aclaración, si bien creemos que la cultura de la escuela, que ya hemos señalado que entendemos como híbrida, es un modulador de diferenciaciones y, en el plano de la identidad, es un documento que ofrece distinciones entre sujetos de manera tal que permite que los miembros del colectivo, por ejemplo la escuela, encajen en categorizaciones y recategorizaciones sociales, creemos que las conformaciones de dicha cultura híbrida, precisamente reconstruyen los contenidos de esas mismas categorizaciones, generando condiciones de tensiones y, al mismo tiempo, ofertando posibilidades de nuevas distinciones o, al menos, de redefinición de los límites de dichas categorizaciones.

De esta forma, seguimos en esto a Brah (2011), para quien la construcción identitaria es un proceso en diálogo permanente con el entorno y las condiciones de modificación que dicho entorno significa para el sujeto y sus expectativas. Decimos entonces que históricamente la escuela, en su condición

de participante de un entramado relacional que va más allá de los deslindes físicos y que la conforma en un espacio de sub alteridad respecto a los campos de decisiones macro políticos nacionales, se caracteriza por ser un ámbito de construcción y reconstrucción permanente, pero al mismo tiempo de cristalizaciones simbólicas que permiten dar condiciones de estabilidad emocional y social a sus integrantes.

Acá vale la pena recordar que la construcción identitaria conformada en el marco del dialogo con un entorno cultural en permanente transformación, implica una experiencia de construcción y reconstrucción permanente para el sujeto, enmarcado en un dialogo permanente con las diversas interpelaciones contingentes planteadas desde el mundo interno y externo de la escuela, organizándose narrativamente en función de los recursos socialmente disponibles para construir versiones de sí mismo. La identidad docente, entonces, que sabemos se encuentra construida tanto desde una perspectiva individual como plural, a través del reconocimiento del otro y de forma contextual e histórica a partir de los saberes académicos y prácticos (De Tezanos, 2012), puede ser removido en sus sustentos simbólicos a partir de las connotaciones de las condiciones externas.

Sin embargo, como parte de la subsistencia societal, el colectivo simbólico resignifica los mensajes tensionantes y los reconstruye de forma que puedan ser parte del material cultural que permita la recomposición del relato, colectivo e individual, que sustente la conformación identitaria. Lo anterior con el límite posible de que dicho material ofrezca esa condición de re significación y construcción de nuevos soportes. Sin embargo, pareciera, que el actual contexto de la política pública no ofrece claramente los materiales que permitan realizar tales resignificaciones, de forma que configuren nuevos argumentos subjetivos con sentido para el colectivo y el sujeto docente, permitiéndoles, a

través de ellos, proyectarse de forma satisfactoria como un proyecto societal individual y colectivo.

De esta forma dado el íntimo vínculo entre las conformaciones identitarias de quienes habitan-conforman el entramado cultural del mundo de la escuela y las conformaciones discursivas que dotan de sentido ese mundo cultural, la incorporación de los nuevos elementos presentes en la propuesta-mandato por la educación inclusiva, necesitan ser reconstruidos y resemantizados en la cotidianidad, no como un mero acto de displicencia o distancia de los sujetos, si no como parte de la experiencia de continuidad subjetiva que cada uno de ellos requiere para conformarse cotidianamente en tanto parte de ese mundo cultural.

En lo específico, el marco de la inclusión educativa desde el enfoque de la educación en derechos, que es el caso del mandato-propuesta estatal en Chile, aparece como un mandato externo con condición de operación coactiva, que se instala desde la esfera de la orientación del Estado, con expectativa de operar sobre los campos culturales de la vida cotidiana de la escuela, con el mandato de "...la necesidad de abandonar las antiguas divisiones ideológicas y enfrentar nuevas cuestiones utilizando el saber experto necesario y una deliberación libre que tome en cuenta las necesidades y demandas concretas de la gente" (Zizek 2001, p.186), entendiendo a dicha "gente" como los diversos integrantes de la escuela, especialmente los estudiantes y sus familias y comunidad, transitados por diversidades de distinto tipo, que desde la cultura de la escuela ya habían sido interpretados, y que ahora, desde el mandato por la inclusión, se espera se reinterpreten y se les asigne nuevos sentidos y valoraciones.

Este mandato resulta tensionante para el campo cultural de la escuela, y por ende para los sujetos que la conforman, estableciendo, como previamente señalábamos, exigencias respecto a la forma en que debe ser entendido el sujeto estudiante, en tanto sujeto deliberante y reflexivo, y su familia, como participe

activa de los procesos formativos. De esta forma la propuesta- mandato por la inclusión se constituye en una experiencia no simple, que es resuelta a través de constituciones de hibridación cultural (García-Canclini, 2001) en el marco de la vida de la escuela y afecta, por una parte, los espacios internos de carácter tanto simbólicos como interactivos entre los sujetos que conforman dicho espacio, pero también respecto a las formas en que se definen las estrategias simbólicas y pragmáticas de vinculación con este mandato y con quienes, desde la mirada de la escuela, lo materializan.

Es entonces un mandato que tiene la importancia de actuar reconstruyendo, simultáneamente, el relato sobre las subjetividades que componen la escuela en forma transversal, las que ya se habían ido conformando y connotando históricamente en el espacio simbólico de la escuela, y, simultáneamente, recreando y tensionando el relato que llamamos identidad que cada uno de sus integrantes han construido en su vivencia cotidiana.

Así los diversos ejes de diferenciación social, en los que se despliegan mecanismos de poder al interior del espacio cotidiano de la escuela, son cuestionados desde esta propuesta por la inclusión. Entre estos ejes se encuentran los relativos a la normalidad, la sexualidad, la etnicidad y otras distinciones socialmente conformadas en la escuela, de forma explícita o tácita, a partir de distinciones operantes en el mundo socio cultural en la que dicha escuela se encuentra inserta. Dichos ejes operan en tanto material de construcción de diferenciaciones desde construcciones de desigualdad o jerarquización y han sido históricamente contruidos y reconstruidos en materiales de la conformación identitaria para sus integrantes y hoy son cuestionados y tensionados desde este nuevo mandato externo, sin que con ello se ofrezcan, simultáneamente, nuevas estrategias de reconstrucción identitaria para el docente.

Entonces las condiciones de la sociedad en la que se encuentra situado el docente y, por ende, los mensajes conformados desde las esferas de decisión superiores del sistema educativo, le impactan en su condición de sujeto, tensionando su construcción identitaria, exigiéndole la capacidad de construir esa identidad en términos de inteligibilidad para sí mismo y para los otros que conforman parte de ese marco socio cultural, de esta forma, puesto que se encuentra ante la exigencia societal de explicitar su proyecto identitario en el marco estas nuevas condiciones, sin caer en explicitaciones de vacío o sin sentido (Castellanos, 2010).

4. LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN, UNA POLÍTICA QUE REQUIERE DE UN ACOMPAÑAMIENTO DIFERENTE

En el marco antes indicado, un elemento que debería tenerse en cuenta es que la construcción normal/anormal es una construcción simbólica que opera desde la subjetividad, pero que careciendo de sustrato ontológico para cualquier observador externo que no comparta lo contenidos de dicha distinción (Rorty, 1995) sí lo posee para los integrantes del espacio cultural que la ha conformado. Siendo por tanto querido y defendido por esos integrantes del espacio cultural específico como una categoría importante y necesaria en la construcción de su cotidianidad. La política de inclusión gravita fuertemente sobre esta distinción, poniendo en tela de juego los contenidos de adecuación previamente conformados en la historia y la gramática de la escuela. Generando con ello una tensión sobre el material cultural que establece el sustento de las construcciones identitarias colectivas e individuales.

Asumiendo que cada palabra es un concepto en la medida que provoca en el sujeto un aura de sentidos ya asumidos por las experiencias previas en el mundo, debemos suponer que la apuesta que implica la política de inclusión promueve la reconstrucción, o siendo aún más dramáticos, la desmantelación de esa aura, al menos respecto a la diada normalidad/anormalidad. Pero, sin

embargo, no parece hacerse cargo de forma explícita de las tensiones y conflictos que esa reconstrucción implica para el sujeto y el colectivo en que participa, en tanto no ofrece condiciones de reconstrucción de nuevos materiales culturales que puedan ocupar el vacío que significaría la aceptación de deconstrucción de los materiales ya existentes.

Se requiere, entonces, conformar las estrategias para imbricar los diversos sentidos que los conceptos involucrados han ido conformando en la gramática de la escuela. Entre dichos conceptos uno parece ser gravitante “nosotros”, en tanto es el eje de sentido que permitirá conformar experiencias de inclusión efectivas y no meros ejercicios de acatamiento a una norma, en el marco de hibridaciones que desmantelen la historia compartida, pero sin llegar a conformar un Nuevo horizonte de posibilidad. Para ello se requieren estrategias que permitan resemantizar la dicotomía normal/anormal y reconstruir la distinción nosotros/ellos, lo que pareciera ser una tarea de largo aliento, toda vez que implica un trabajo de transmutación de los materiales culturales que dotan de sentido las conformaciones identitarias de los sujetos que construyen la vida de la escuela.

De esta forma tal y como parecieran estar las cosas, desde la perspectiva de la cultura, la oferta-exigencia por la inclusión podría conformarse en una experiencia no solo posiblemente resistida, sino que, de forma importante, cuestionada por quienes sientan sus conformaciones identitarias más afectadas, ya sea en el plano individual o colectivo, requiriéndose una mirada compleja para poder apoyar los procesos de tránsito que dicha experiencia requiera. Para poder realizar un acompañamiento efectivo del tránsito que la escuela y quienes la conforman cotidianamente deberán iniciar, a partir de la experiencia de este mandato, y si se desea que dicho mandato tenga éxito en generar las transformaciones que en el subyacen, se requiere de un ejercicio de

comprensión de la experiencia que dicho mandato significa para el mundo de la escuela.

Para ello hay que asumir que la comprensión de esta experiencia, debe ser cercana a lo que Riceur (2006) nos ofrece para comprender un texto discursivo, es decir asumir que se trata de una situación simbólicamente conflictiva para la vida de la escuela, y acercarse a ella aceptando un interjuego entre un proceso comprensivo-explicativo. De esta forma lo que parece necesitarse es la construcción en el que la búsqueda final sea un acercamiento no directivo, pero sí devalante de los elementos de complejidad que surgen en esta nueva experiencia.

El acompañamiento que esta nueva política requiere-demanda ir más allá de una primera mirada, que Riceur (2006) ha denominado ingenua, correspondiente a la captación del sentido inicial que ese texto construido en la vida cotidiana de la escuela, en definitiva en la cultura tensionada de la escuela y que se nos ofrece en un primer acercamiento y que no nos permite develar las vinculaciones profundas de los diversos materiales simbólicos involucrados. Riceur nos dice que es necesario ahondar, en un segundo momento, a una comprensión compleja, apoyada por procesos explicativos, que intenten establecer las vinculaciones entre la cultura, la gramática de la escuela y las tensiones que la nueva política significa, sobre todo en el plano de la construcción-reconstrucción identitaria, para lograr develar las rizaduras, reconstrucciones y potencias que la escuela genera ante este nuevo reto que se le plantea.

Por su parte las experiencias y voces, que emergen, desde el espacio de la escuela nos dice que existen mundos educativos al interior de los que sus comunidades ya han ido avanzando en el tránsito de construir una cotidianidad inclusiva. La política pública, para ser efectiva, requiere que se dé una mirada, nuevamente comprensiva, a esas experiencias. Es necesario aprender de ellas,

intentar comprender los ensambles, fricciones y resoluciones que sus integrantes han ido construyendo y, a partir de esos aprendizajes, crear y recrear permanentemente nuevas estrategias de acompañamiento efectivos y afectivos para apoyar a los integrantes, de otros espacios educativos, en sus propios retos y caminos en este tránsito hacia la inclusión. Tránsito que sabemos no está exento de dolores, pero ciertamente también puede ofrecer grandes alegrías y ser un puente para construir los sueños de convivencia satisfactoria de sus integrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Castellanos, M. (2010). El retorno del sujeto y los nuevos paradigmas sociológicos Contribuciones a una sociología del sujeto. México: *Veredas especial*, 137-157.
- Carpio, R. (2015). *Los saberes de los docentes en la enseñanza*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreira, J. (2014). *Educação Inclusiva. Indicadores sobre sentimentos, atitudes, preocupações e autoeficácia dos professores* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, departamento de Psicología y Antropología, España.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Derrida, J. (1972). *Positionfl*. Paris: Les Editions de Minuit.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva educacional*, Vol.51 (1), 1-28.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método*. Vol. I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Canclini, N. (1997). *Cultura y comunicación entre lo global y lo local*. Ediciones U.N.P
- _____. (2001). *Culturas híbridas; Cómo entrar y salir de la modernidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Gallo, N. (2010). Las representaciones de los docentes respecto de la integración de alumnos con NEE (necesidades educativas especiales referentes a la discapacidad intelectual) en el ámbito de la EP (escuela primaria), *Aportes de la Investigación Educativa a las Prácticas Docentes*. VI Jornadas de intercambio, Buenos Aires, Argentina.
- Geertz, C. (1973). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Liñan, E., y Melo, E. (2013). *Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con relación a las necesidades educativas especiales* (Tesis para optar al Grado de Licenciada en Educación). Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación, Bogotá, Colombia.
- Lopez, C., Julio, M., y Morales, C. (2011). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Valparaíso, Chile.
- Merlau-Ponti, M. (2006). *Elogio de la filosofía. Seguido de el lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Tucumán, Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- MINEDUC-Chile (2008). *Ley N° 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- _____ (2012). *Establece medidas contra la discriminación*. Santiago, Chile.
- _____ (2016 a). *Ley 20845 de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro de los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del estado*. Santiago, Chile.
- _____ (2016 b). *Orientaciones para la revisión de los reglamentos de convivencia escolar. (Actualización según la Ley de Inclusión)*. Santiago, Chile.
- _____ (2016 c). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. División de Educación General, Santiago, Chile.
- Morales, P. (2011). Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. *Estudios Pedagógicos*, vol.37 (2), Valdivia, Chile.
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. OREAL-UNESCO, Santiago, Chile.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. España: Editorial Siglo XXI.
- Rojas, T. (2005). *Equidad escolar en Chile: un estudio de casos sobre la racionalidad que poseen diferentes actores educativos acerca de la equidad escolar* (Tesis presentada al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile y a L'Ecole Doctorale de la Faculte de Sciencies Humaines et Sociales de l'Universite Rene Descartes Paris 5, Sorbone.

- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Sánchez, M., Borzi, S. y Talou, C. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Revista infancias imágenes*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, Vol. 9 (1), 16-23.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M. y Escobar, S. (2009). *Niños con discapacidades y educación inclusiva. La importancia del nivel inicial y el rol mediador del docente*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- _____ (2013). Respuestas del sector educación al bullying homofóbico. Serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. *Cuadernillo* 8.
- UNESCO-OEI (2005). *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*. UNESCO-OIE, Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular.
- UNESCO/UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación para todos, basado en los Derechos Humanos*. UNESCO.
- UNICEF (1994). *Anual Report*. Unicef.
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología; Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Valenti, G. (2009). *Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante*. FACSIO, México.
- Vera, J., Rodríguez, C. y Grubits, S. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, Brasil, Vol.21 (1), 100-107. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/12.pdf>
- Vergara, J. y Gundermann, H. (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 15 (51), 57 – 79.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Argentina: Paidós.